

O TRABALHO DE FIM DE CURSO COMO CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE FOCADA NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ISCED) DE CABINDA, ANGOLA

***END OF COURSE WORK AND ITS CONTRIBUTION TO INITIAL
TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS FOCUSED ON ISCED OF
CABINDA, ANGOLA***

***EL TRABAJO DE FIN DE CURSO COMO CONTRIBUCIÓN A
LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: UN ANÁLISIS
ENFOCADO EN EL ISCED DE CABINDA, ANGOLA***

Maria Helena Canhici¹

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, Angola, Docente do Curso de Ensino de Psicologia

Carlinda Leite²

Universidade do Porto, Portugal, Docente do Curso de Ciências da Educação

Preciosa Fernandes³

Universidade do Porto, Portugal, Docente do Curso de Ciências da Educação

Resumo: No artigo expõe-se sobre a opção, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, por um Trabalho de Fim de Curso (TFC) como contributo para a formação inicial de professores. Recorrendo a entrevistas, no estudo analisam-se as opiniões dos responsáveis da Decania e dos chefes dos departamentos de ensino e investigação. Na opinião dos responsáveis pelo ISCED, o modelo de formação adotado proporciona conhecimentos gerais de conteúdos de ensino e de investigação, embora

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Licenciada em Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, Angola; doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal.

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal; Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal.

³ Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal.

não forneça conhecimentos específicos relativos a práticas docentes. Considerando a opinião dos entrevistados, embora a opção curricular por um TFC em vez de um estágio com relatório não seja considerada a ideal para a formação de futuros professores, ela permite que os estudantes desenvolvam competências investigativas nos domínios dos estudos que realizam, habilitando-os a um desempenho melhor no curso.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Trabalho Final de Curso. Angola. ISCED.

Abstract: *The article analyses the option of using “End of Course Work” to finish the training teacher course in Cabinda Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). Through interviews, the study analyses opinions of decision makers and heads of the Departments of Education and Research. In the opinion of these managers, the training model followed provides general knowledge concerning teaching and research contents. However, it doesn’t provide specific knowledge about teaching practices. The data also show that, although the curricular option of “End of Course Work”, and not an internship report, is not considered ideal for the training of future teachers, it allows students to develop research skills related with scientific domains of their studies, enabling better course performance.*

Keywords: *Initial teacher training. End of Course Work. Angola. ISCED.*

Resumen: *El artículo analiza la opción, en el Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, por un Trabajo de Fin de Curso (TFC) en la formación inicial de profesores. Recurriendo a entrevistas, el estudio analiza opiniones de responsables del Decanato y de jefes de los Departamentos de Enseñanza e Investigación. En opinión de los responsables de este ISCED el modelo de formación seguido proporciona conocimientos generales de contenidos de enseñanza y de investigación, aunque proporciona conocimientos específicos relativos a prácticas docentes. Teniendo en consideración la opinión de estos entrevistados, si bien la opción curricular de un TFC, y no de una pasantía con informe, no sea considerada ideal para una formación de futuros profesores, ella permite que los estudiantes desarrollen competencias de investigación en los dominios de los estudios que realizan, habilitándoles a un desempeño mejor en el curso.*

Palabras clave: *Formación inicial de profesores. Trabajo Final de Curso. Angola. ISCED.*

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCEDs) são, em Angola, instituições vocacionadas para a formação de professores, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino (cf. art. 49 da Lei n. 17/16 – Lei de Bases de Sistema de Educação e de Ensino de Angola, de 07 de outubro de 2016) (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2016). De igual modo, e como é descrito no Decreto Presidencial, “visam a formação de quadros de alto nível [...], assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade.” (cf. art. 28 do Decreto Presidencial n. 90/09, de 15 de dezembro de 2009) (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2009). No ISCED de Cabinda, por exemplo, são oferecidos cursos de licenciatura nas seguintes áreas: Ensino de Biologia, Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Língua Inglesa, Ensino de Matemática, Ensino de Pedagogia e Ensino de Psicologia. Entre os requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado, são exigidas dos estudantes a concepção, a elaboração e a defesa pública de um Trabalho de Fim de Curso (TFC), focado em um tema previamente aprovado pelo Conselho Científico da Instituição de Ensino Superior e desenvolvido sob a orientação de um tutor (professor orientador).

Em outros casos, como no do ISCED do Huambo, os estudantes, futuros professores, no final da formação, realizam um estágio pedagógico que culmina com a apresentação de uma aula demonstrativa para confirmar as competências e habilidades adquiridas ao longo da formação para o exercício da docência e com a realização de um relatório de estágio.

É no âmbito da exigência curricular seguida no ISCED de Cabinda, isto é, de o curso ser concluído por meio de um TFC, que se situa a pesquisa a que se refere neste artigo. Foi nossa intenção conhecer as razões que justificam a manutenção do TFC no currículo dos cursos de licenciatura e a importância que lhe é atribuída, tanto para a preparação de professores para a docência quanto para a preparação dos professores como investigadores.

Sendo desejável e expresso no discurso político sobre a educação escolar em Angola que a formação de professores deve ser de qualidade, considera-se importante analisar e debater os modelos seguidos. Essa mesma opinião circula no ISCED de Cabinda, constituindo-se um dos focos de atenção dos responsáveis pelos Departamentos de Ensino e Investigação (DEI), que têm de elaborar propostas de revisão dos planos curriculares de formação de professores no ISCED de Angola. Em síntese,

a relevância da investigação inscreve-se na intenção de que os professores formados nessa instituição estejam preparados para enfrentar os problemas que atravessam a educação em Angola.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE ESTUDO

Estudos realizados sobre a educação em Angola, nomeadamente sobre a sua história na era da colonização e nos tempos que se seguiram, revelam várias dificuldades com que o País se deparou. Nesse período viveu grandes contradições e uma guerra civil (SANTOS, 1998; NGULUVE, 2006; CARDOSO; FLORES, 2009) com efeitos na formação de professores (NZAU; COSTA, 2012; JOSEFA, 2014). Estudos mais recentes têm continuado a demonstrar algumas das debilidades ainda existentes no currículo de formação inicial de professores (FIP) nos ISCEDs de Angola e que recomendam revisão nos modelos de formação, nomeadamente na sua componente prática (CARDOSO; FLORES, 2009; QUITEMBO, 2010; TAMO, 2012; LUSSINGA; LEITE, 2015).

Como é retratado por Quitembo (2010, p. 3), a FIP em Angola tem um número elevado de disciplinas teóricas e um reduzido tempo de formação prática, não permitindo o aprofundamento dos conteúdos, uma vez que a prática é assente na abordagem dedutiva de transmissão de conhecimentos, seguindo uma perspetiva positivista firmada no paradigma tradicional. Ao constatar tais debilidades, o investigador concluiu que um modelo pedagógico assente na reflexão permitiria o envolvimento dos professores na realização de atividades colaborativas entre professores, entre professores e estudantes e, ainda, entre instituições. Nessa mesma linha, Lussinga e Leite (2015) sustentam que, mesmo o modelo adoptado pelo ISCED de Huambo, que introduziu no currículo de formação inicial de professores a existência de um estágio pedagógico, carece ainda de melhorias, apesar de ter superado vários constrangimentos.

Apoiando-se em investigações de Estrela e Freire (2009), Leite (2009, 2012, 2014) e Leite e Fernandes (2010), Lussinga e Leite (2015, p. 11) argumentam que:

A educação escolar constitui um campo de ação que sofre constantes transformações que se refletem em mudanças organizacionais, curriculares, profissionais, impulsionadas por políticas educacionais. Estas transformações exigem dos professores novos papéis e novas competências que interpelam as instituições formadoras.

Pelo que é expresso, e em ideia que corroboramos, a formação inicial de professores exige das instituições formadoras uma atenção acrescida às alterações que

vão ocorrendo do ponto de vista educacional e aos desafios que se colocam à profissão docente. A concepção de formação construída a partir de “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009) foi um dos pontos importantes que privilegiamos na análise, como o que tem a ver com a pessoa do professor, seu perfil e as situações que proporcionem na sua formação uma compreensão reflexiva. Apoiamos, ainda, a análise nos modelos e tendências da formação de professores (LLAMAS, 1999; GARCIA, 1999, 2010; LEITE, 2005, 2009, 2012, 2014), considerando importante que a formação deles proporcione condições para a reflexão *na e sobre a ação* (ZEICHNER, 2008). Essa ampla literatura sobre a formação de professores apoiou o estudo sobre a adequação do recurso ao TFC como elemento curricular do modelo seguido no meio universitário angolano para a formação de professores (TAMO, 2012).

No processo de capacitação de estudantes, futuros professores, disciplinas como a matemática, as ciências da natureza, a história, a língua portuguesa, entre outras, constam do currículo de formação na intenção de lhes proporcionar um conhecimento teórico dessas áreas disciplinares. No entanto, em nossa opinião, para o exercício efetivo da profissão, a prática letiva constitui o instrumento primordial para a socialização com a profissão (LEITE, 2009, 2012; LEITE; FERNANDES, 2010; ESTRELA, 2002; ESTRELA; FREIRE, 2009). Dito de outro modo, os professores, para que venham a ser capazes de contribuir cada vez mais para uma adequada formação dos jovens, das crianças e para a qualidade de ensino angolano, precisam de um conhecimento prático que os socialize com a profissão, trazendo para a formação os desafios que os quotidianos escolares colocam aos professores. Esse pensamento ancora-se na ideia de Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 24) quando afirmam:

A formação exige um vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores universitários e traz à luz novos atores: professores cooperantes, orientadores de estágio, tutores e supervisores que trabalham na escola em colaboração com docentes, assim como docentes investigadores e investigadores integrados na escola.

Na linha dos argumentos que aqui estamos a convocar, defendemos que nos ISCEDs de Angola a formação inicial deveria ser estruturada mediante uma forte relação entre a teoria e a prática e ser assegurada por professores e especialistas nas áreas curriculares relacionadas com as competências profissionais exigidas ao exercício da profissão, o que nem sempre tem acontecido. Essa atenção, que consideramos importante, justifica-se ainda mais pelo fato de que muitos estudantes que ingressam nos ISCEDs de Angola nunca haviam pensado em ser professores, optando por essa profissão por falta de oportunidades de acesso ao que gostariam de fazer. Essa situação, ainda, justifica que a formação permite

uma socialização com a prática inerente ao exercício da docência. Por isso, questionamos a adequação da opção por um TFC em vez de um estágio concluído com a apresentação de um relatório reflexivo sobre o que foi a prática docente.

3 METODOLOGIA

O estudo seguiu uma orientação metodológica de natureza qualitativa que se baseou em entrevistas semiestruturadas (SOUSA; BAPTISTA, 2011) realizadas com elementos que tiveram, e têm, experiências profissionais relacionadas ao problema a pesquisar (GIL, 2002) e que são responsáveis pela organização do currículo de formação de professores em um dos ISCEDs que segue o modelo do recurso ao TFC. Essas entrevistas foram apoiadas em um guião, construído com base nos estudos teóricos relacionados com os objetivos que orientaram o estudo. Esse guião foi estruturado em torno de três dimensões essenciais: a primeira dimensão permitiu recolher opiniões sobre os modelos de formação inicial de professores ministrados nos ISCEDs em Angola; a segunda dimensão permitiu conhecer como se processa a investigação na formação inicial de professores e vantagens que esta pode oferecer para docentes-tutores e estudantes, futuros professores; a terceira dimensão está focada, especificamente, no TFC de modo a conhecer a importância que lhe é atribuída e as razões da sua manutenção no currículo de formação de professores.

Foram entrevistados dois chefes dos Departamentos de Ensino e Investigação (DEI) que orientam o TFC como recurso à obtenção do grau de licenciado e um responsável da decania do ISCED de Cabinda. O objetivo com essas entrevistas foi obter informação desses responsáveis em relação à opção pelo TFC no currículo de formação inicial de professores e razões que justificam essa opção curricular.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e agosto de 2016, após autorização solicitada à referida direção do ISCED e do consentimento dos entrevistados. Foi mantida a confidencialidade dos dados; para isso foram atribuídas siglas a cada um dos entrevistados condizentes aos departamentos a que pertencem: Chefe do Departamento de Psicologia (CH-D-PS), Vice-Decano (V-D) e Chefe do Departamento de Língua Portuguesa (CH-D-LP).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como referido anteriormente, a análise das entrevistas focou-se em três dimensões em torno das quais são apresentados e discutidos os dados: *modelos de*

formação inicial de professores; a investigação na formação inicial de professores e o TFC no currículo de formação inicial de professores.

4.1 MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No que se refere à formação de professores, os entrevistados manifestaram opiniões não totalmente convergentes. Por um lado existe a opinião de que

A formação de professores no ISCED peca por defeito; o objeto social desta escola não se coaduna perfeitamente com os encargos sociais de cada opção ou saída profissional. Não houve correta definição dos protótipos de profissionais a formar em cada opção existente na estrutura dos cursos. (CH-D-PS, informação verbal).

Contrariamente a esse posicionamento, V-D, embora pareça assumir uma visão de apoio em relação à forma como a formação está organizada nas suas componentes teórica e prática, reconhece pertinente a existência de um estágio pedagógico, visão que não é condizente com a atual opção pelo TFC. Refere a propósito: “Acho bem como a formação está organizada nas suas componentes teórica e prática. Mas, tratando-se do curso de ciências da educação, de formação de professores é pertinente que haja estágio pedagógico para todos os cursos que são ministrados aqui no ISCED.” (informação verbal).

Os pontos de vista desses dois entrevistados não convergem totalmente com a visão de CH-D-LP, que defende a importância de se analisarem e debaterem os atuais planos curriculares dos cursos de formação de professores:

Na minha ótica, falta fazer uma discussão profunda e muito clara dos planos curriculares. Porque, creio eu que um dos maiores problemas, não se prende tanto com aquilo que se dá [...] em termos de conteúdos, em termos de metodologias mas sim com os planos curriculares e, principalmente, com a distribuição da própria carga horária. As nossas cadeiras, os nossos cursos são muito extensos [...] do ponto de vista da carga horária. E eu acho que só numa discussão ampla e muito séria é que nós podemos potenciar melhor esses cursos [...] (informação verbal).

Ainda que focando aspectos distintos, os três chefes de Departamentos de Ensino e Investigação do ISCED evidenciaram argumentos que consideram uma certa debilidade no modelo de formação de professores angolanos, tanto por não tornar claro os perfis profissionais, quanto por ser apoiado em uma componente demasiado teórica. Esses argumentos parecem estar alinhados ao retrato sobre a FIP em Angola,

traçado por Quitembo (2010, p. 3). Na perspectiva desse autor, trata-se de uma formação que segue uma linha “positivista assente no paradigma tradicional, e com um reduzido tempo de formação prática.” Admitindo que essa é uma questão da macropolítica, reconhecemos, todavia, que “é preciso que os desenhistas e decisores de tais políticas passem o poder de decisão sobre o currículo aos seus atores educativos [...] de modo a garantirem a formação adequada de cada estudante.” (LEITE, 2006, p. 26). Mas, como adverte a autora, reportando-se à realidade portuguesa, os diversos governos, ao acederem ao poder, introduzem medidas justificadas na intenção de resolverem os problemas que vão sendo apontados no sistema educativo que, muitas vezes, acabam por ter poucas consequências pelo modo como são interrompidas.

Especificamente, no que se refere ao currículo da formação inicial, os entrevistados manifestaram estar de acordo em relação a alguns aspectos, como é expresso:

Há problemas de desenho curricular, logo, esta falha determinou o que está sendo feito; Há desorientação dos docentes no modo de indicar durante as aulas o fazer didático para a profissionalização da formação docente. (CH-D-PS).

Temos as didáticas específicas para cada área de conhecimento, para cada opção e também temos as práticas pedagógicas 1 e as práticas pedagógicas 2. Creio que se deve agregar à componente da prática pedagógica 1 e 2 e à componente curricular do estágio pedagógico. (V-D).

Um dos maiores problemas não se prende tanto com aquilo que se dá, porque é dada muita coisa boa, em termos de conteúdos, em termos de metodologias; tem mesmo a ver com o plano curricular. (CH-D- LP) (informações verbais).

Esses depoimentos acentuam fragilidades relacionadas com o modo como o currículo está organizado que parecem ter repercussões sérias no trabalho dos professores e nas suas práticas pedagógicas. Essas debilidades pedagógicas são também apontadas por Quitembo (2010), o que o leva a avançar com a ideia de que somente um modelo pedagógico assente na reflexão permitiria a realização de um trabalho colaborativo entre professores, entre professores e estudantes e, ainda, entre instituições.

Reportando-se ao papel dos professores nas políticas educativas para o século XXI em Angola, CH-D-PS (informação verbal) admitiu não serem visíveis mudanças significativas a esse nível, argumentando que:

Os professores deveriam ser convidados para participar no desenho de cada projeto de reforma em Angola para darem suas opiniões porque são eles que lidam com a implementação das políticas educativas do Estado, lidam com os estudantes e com a gestão dos subsistemas, mas as reformas são homologadas

e implementadas e logo a sociedade os cobra na qualidade de tudo que foi pensado pelos políticos e alguns técnicos do Ministério de Educação.

Esse posicionamento encontra respaldo nas ideias de Nóvoa (2011, p. 14), quando sustenta que

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Por seu turno, V-D, na sua reflexão sobre o papel dos professores neste século, sustenta que estes precisam de mudanças na forma de pensar, de ser, de estar e de agir na dinâmica social. Isto é, precisam desenvolver competências mais transversais e abrangentes que lhes permitam atender aos quatro pilares da Educação para o século XXI (DELORS et al., 1996), e que tenham como intenção promover uma educação inclusiva. Em conformidade com esses desígnios estão as estratégias propostas pelo Ministério da Educação de Angola, por meio do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) (2013-2020), liderado pela equipe técnica da CESO CI Internacional, e que constitui um documento orientador da capacidade técnico-científica de criar, com o objetivo de corresponder de forma sustentável às necessidades que decorrem das prioridades definidas pela estratégia de desenvolvimento do País (RÉPUBLICA DE ANGOLA, 2012). Essa abordagem encontra respaldo na Lei n. 17/16, de 07 de outubro de 2016, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, que estabelece os princípios e bases gerais do Sistema de Educação e Ensino – revogando a Lei n. 13/01, de 31 de dezembro de 2001. Em relação à formação de professores, nos arts. 43 e 44 dessa Lei são expressos os seguintes objetivos:

- a) Formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas;
- b) Formar professores e demais agentes da educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- [...]
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação.

Em concordância com essas orientações, V-D (informação verbal) manifesta uma clara leitura sobre as mudanças que se desejam ver nos professores deste século. Em sua perspectiva:

Os professores devem estar capazes de poder perceber a mudança social [...] o agente educador, a própria instituição educacional devem também perceber que é preciso ir adaptando as formas de ensino, os métodos, os programas curriculares de acordo com aquilo que a própria sociedade está a exigir neste momento; conteúdos, programas curriculares que coadunam com a realidade social educativa que se imponha para o século XXI [...] os métodos pedagógicos, as metodologias de ensino, os conteúdos a serem administrados [...] tudo isto deve ser reajustado de acordo com o desenvolvimento da dinâmica e mudança social.

Esse testemunho reforça as ideias de Leite e Fernandes (2010) quando fazem uma análise dos desafios colocados aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares, e quando realçam a importância de os professores serem formados para desempenharem o papel de configuradores do currículo e não de meros executores que, em uma orientação técnica, apenas repetem aquilo que lhes foi prescrito. Essa é a autonomia desejada para os professores (BOLÍVAR, 2003), apoiada em uma reflexão construtiva (ZEICHNER, 2008) que requer processos de formação vividos no exercício da docência (NÓVOA, 2009).

Quanto à diferença de planos curriculares entre os ISCEDs de todo o País, CH-D-PS (informação verbal) referiu que existem diferenças, e que elas são necessárias principalmente nos desenhos curriculares, considerando as especificidades dos contextos e as suas diferenças.

Sim existem; diferenças no desenho dos planos curriculares entre os ISCEDs porque, em certos casos, os contextos são diferentes, havendo, por isso, particularidades. 25% dos currículos de cada ISCED deveriam englobar disciplinas ou opções que não devem estar em outros ISCED para marcar diferenças. O que deve ser solicitado, na prática, é a configuração nas grades curriculares de disciplinas opcionais se quisermos respeitar o princípio da mobilidade docente e discente. Ao criar esse espaço, flexibilizaríamos a inscrição nas escolas de estudantes estrangeiros que tanto desejam estudar em Angola, sendo para isso importante introduzir o sistema de créditos que é usual universalmente.

Em contraposição com essas ideias, V-D e CH-D-LP defendem uma posição distinta da de CH-D-PS. O primeiro (V-D) não considera existir diferenças significativas nos planos curriculares dos vários ISCEDs, como expressa nesse excerto discursivo:

Falar de diferenças abismais das grades curriculares a nível de país, isso não existe. A única coisa que pode variar é a natureza de uma ou outra cadeira “disciplina” [...]; a grade curricular do ISCED de Cabinda não difere muito da grade curricular do ISCED-Luanda; Existe mobilidade estudantil de uma ins-

tituição para outra: pode ser do ISCED-Cabinda para o ISCED do Huambo, do ISCED do Huambo para o ISCED-Cabinda, do ISCED Cabinda para o ISCED do Lubango e vice-versa e para ISCED-Benguela; Não temos encontrado dificuldades no enquadramento dos estudantes que se submetem a essa mobilidade. Então isso quer dizer que existe um padrão, existe um padrão curricular entre os ISCEDs. (V-D, informação verbal).

Não discordando da posição de V-D, CH-D-LP realça, contudo, o fato de os planos curriculares serem, primeiramente, pensados por relação com os estudantes e com as suas realidades:

Eu não consigo dar uma informação muito taxativa. Nós, quando concebemos o plano curricular do ISCED, procuramos pensar sempre no aluno. De que maneira? Fazer com que o aluno não se sinta muito desfasado da realidade [...] É por isso que há algumas diferenças nos planos curriculares dos cursos dos vários ISCED [...] há algumas disciplinas que são diferentes ainda que o ponto de partida seja o plano curricular de Luanda. Daí que o ISCED de Luanda e o de Lubango acabaram por ser para nós paradigmáticos. Mas, tal como tenho referido, há a necessidade de uma discussão ampla em torno dos planos curriculares. (CH-D-LP, informação verbal).

Concordamos com o posicionamento de CH-D-PS em relação à possibilidade de os planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores referidos poderem englobar disciplinas optativas, especialmente considerando as suas diferenças. No entanto, consideramos, também, que essas diferenças não podem resultar em situações que impeçam ou fragilizem uma socialização com a profissão (LÜDKE, 1996). Essa nossa leitura é apoiada pela visão de Leite (2005, p. 2), quando sublinha que se espera que a formação inicial e contínua de professores: “Tenham consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades que permitam que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado.”

Sobre o modelo de formação inicial de professores dos ISCEDs em Angola, e, incluído no que foram considerados pontos fracos, foi ainda realçado por esses entrevistados a falta de técnicos e de profissionais atentos aos diferentes perfis dos profissionais a formar, a falta de estágios curriculares e a falta de adequação (uniformização) dos conteúdos a serem administrados com a reforma educativa que está acontecendo no ensino geral.

4.2 A INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em relação à recolha de opiniões sobre o contributo do TFC para o desenvolvimento de competências de investigação, a análise dos discursos produzidos pelos entrevistados permitiu identificar as seguintes categorias: o enquadramento dos três pilares da ação da universidade (ensino, investigação e extensão); a relação entre os projetos de investigação realizados pelos professores de todos os ISCEDs de Angola e a melhoria da qualidade de educação e da formação dos estudantes; e a relação entre os projetos de investigação realizados pelos professores do ISCEDs de Cabinda e as suas áreas de docência.

No que se refere aos três pilares da universidade (ensino, investigação e extensão), e atendendo ao enlace que se pretende entre a universidade e a sociedade no desenvolvimento do País, CH-D-PS (informação verbal) argumentou: “Tem havido um excelente trabalho nas vertentes de ensino e de investigação e menos na vertente extensão. O ensino angolano estava mais voltado ao ensino propriamente dito e um pouco na pesquisa pelos trabalhos de fim de curso dos estudantes.”

Em concordância com essa visão, mas se reportando especificamente ao ISCDE de Cabinda, V-D (informação verbal) sublinha as seguintes ideias:

No ISCED temos sabido cumprir com eficiência o primeiro pilar, que é o ensino. E temos, de forma pouco eficiente, cumprido o segundo pilar que é o da investigação. E temos, com muita deficiência, sabido cumprir o terceiro pilar que é a extensão. Então, isso quer dizer que temos fraquezas, ainda temos fraquezas quando se trata dessa tríade. Estamos a findar esforços, no sentido de que da mesma forma com que nós implementamos com eficiência o primeiro pilar, que é o ensino, possamos também implementar com eficiência os outros dois pilares.

Reconhecendo essa debilidade em relação à investigação e à extensão, o mesmo entrevistado apresenta uma proposta que parece muito interessante e de importância extrema, sustentando o seguinte:

Se o ministério do ensino superior, até mesmo da ciência e tecnologia chegassem a um acordo quanto aos estudantes que se beneficiam da bolsa interna e estivessem organizados por departamentos e, nos diferentes departamentos, esses estudantes com bolsa trabalhassem com pesquisadores dentro das diferentes linhas de pesquisa, seria uma boa forma de melhorar a componente de investigação. (V-D, informação verbal).

Trata-se, em nossa perspectiva, de uma proposição que pode trazer para dentro da universidade resultados inesperados e inovadores, pois facilita a recolha de dados pelos estudantes organizados por departamentos, o que poderá incentivar os professores a se engajarem na concepção de projetos e na produção de conhecimento mais sólido.

Todavia, da análise dos discursos retém-se também a ideia de que a conciliação e o desenvolvimento simultâneo desses três pilares parece ser uma tarefa difícil para os ISCEDs. O discurso de CH-D-LP (informação verbal) considera essa dificuldade:

Ensino, investigação e extensão escolar são, de facto, três pilares difíceis de compatibilizar; sinto que nós colocamos mais de parte a investigação a favor da docência; quer dizer que somos mais professores do que investigadores. Ou somos apenas professores e investigamos para dar aulas. Precisamos investigar para melhorar a nossa prática docente mas, sem qualquer sinal de internet, como podemos investigar? Como podemos trabalhar com a comunidade se as próprias bibliotecas também são quase inexistentes?

O depoimento permite, no entanto, constatar que já existe consciência por parte desse gestor de que uma maior aposta na investigação traz benefícios para a docência. Essa leitura tem suporte nas afirmações de Severino (2007, p. 31) quando adverte: “Em qualquer das modalidades de perfis de instituição universitária, o ensino, para ter eficácia e qualidade, requer sempre uma pedagogia fundada numa postura investigativa.” Para o autor, não se trata de transformar a universidade em instituto de pesquisa, mas, sim, articular os três pilares de ação universitária. Destaca o autor “que a extensão se relaciona à pesquisa, [e que a] sua prática deve funcionar como cordão umbilical entre a Sociedade e a Universidade.” (SEVERINO, 2007, p. 31). Também Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 24) sustentam que a formação de professores precisa se desenvolver em um “vaivém constante entre a prática, a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores universitários.” Da análise dos testemunhos dos três entrevistados parece ficar claro que os pilares da investigação e da extensão à comunidade têm estado comprometidos em favor do pilar da docência.

Quanto à relação entre os projetos de investigação realizados pelos professores de todos os ISCEDs de Angola e a melhoria da qualidade de educação e da formação dos estudantes, os entrevistados reconhecem a ausência de projetos que incentivem os estudantes na sua formação, embora reconheçam, na linha de alguns argumentos já anteriormente explicitados, que os projetos podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para estimular a cultura investigativa

dos estudantes. Apesar disso, podemos constatar algumas divergências nos discursos dos entrevistados em relação a essa categoria:

Até agora não são bem visíveis os referidos projetos que desempenhem este papel no verdadeiro sentido de projeto. Os projetos devem estar dentro do plano de desenvolvimento institucional (PDI) mas que, até agora não sei se existe. (CH-D-PS).

Temos realizado jornadas científicas de estudantes, onde estes de forma primária participam, expõem os trabalhos que realizam, os seus trabalhos de conclusão do curso. Para tal existem as chamadas linhas de pesquisa. Também o que se pode considerar como algo que pode ajudar os estudantes a gostarem mais da investigação, tem muito a ver com os ciclos de debates a nível das unidades orgânicas [...] e o novembro académico, que no fundo é um momento magno de discussão científica a nível da universidade. (V-D).

A investigação é cara. A ciência custa caro. Nós queremos que as pessoas investiguem, que as pessoas produzam e depois não há nada que estimule essas pessoas a produzir ou a investigar. [...] É necessário investir para que as pessoas possam produzir [...] criar concursos [...] criar vários incentivos, mas que levem as pessoas a apostar seriamente [...] Os incentivos são muito importantes. (CH-D-LP) (informações verbais).

Essas visões permitem-nos considerar que, se é que existem, os projetos de investigação deverão estar muito relacionados com a área de formação de cada docente, o que permitirá um enquadramento de grupos de pesquisas e poderá proporcionar aos estudantes, futuros professores, uma socialização com a investigação. Por outro lado, os testemunhos evidenciam que a investigação realizada é ainda de natureza individual e esporádica, carecendo de estímulo institucional para se tornar uma prática consistente.

Essa situação é fortalecida pelas ideias dos entrevistados quando se pronunciam sobre a relação entre os projetos de investigação realizados pelos professores em todos os ISCEDs de Angola e as áreas de docência desses professores. Em um balanço, os entrevistados consideram que, embora ainda não se faça uma investigação sólida e relacionada com a área de docência dos professores, as linhas de pesquisa existentes potencializam esse tipo de investigação:

Um projeto deve estar elaborado de acordo com as linhas de pesquisa da instituição ou dos DEI; o contrário é apenas uma tentativa de investigação científica de forma a treinar os alunos e professores. O projeto visa resolver um dado problema identificado ao nível local ou nacional, que exige a intervenção da universidade e deve ter efeitos na formação dos estudantes. (CH-D-PS).

Existem as chamadas linhas de pesquisa. As linhas de pesquisas estão de acordo com a formação específica do docente pesquisador [...] um docente pesquisador não vai adotar uma linha de investigação que esteja totalmente à esquerda da sua formação profissional [...] (V-D).

Eu acho que havendo algum projeto, o seu mentor, a não ser que seja um aventureiro qualquer, não se vai meter em áreas que não domina. Então, acredito que os projetos, se é que existem [...] deverão estar muito relacionados com a área de formação do seu mentor ou é [...] uma área com a qual tenha algum reconhecimento [...] (CH-D-PL) (informações verbais).

Os testemunhos desses três responsáveis pela formação no ISCDE de Cabinda, embora veiculem uma visão de reconhecimento quanto à importância da existência de relação entre os projetos de investigação realizados pelos professores e as suas áreas de docência, não são totalmente claros quanto a essa relação. Ainda assim, mencionam que são realizados alguns colóquios e eventos científicos nacionais e internacionais em alguns ISCEDs, para os quais os professores são convidados a apresentar os seus projetos e nos quais se verifica alguma vinculação desses projetos às áreas dos docentes.

Em relação à investigação na formação inicial de professores no ISCED de Cabinda sobressaem as seguintes ideias-chave: se, por um lado, ressalta a ideia de que os projetos de investigação devem estar relacionados com a área de docência do investigador, por outro, há também o entendimento de que um projeto não deve servir para “treinar” os estudantes para a investigação, mas, sim, constituir um meio para “resolver problemas” locais ou nacionais. Dos discursos analisados, conclui-se que é necessária uma maior reflexão institucional sobre o sentido da investigação que tem sido desenvolvida no ISCED de Cabinda.

4.3 O TRABALHO DE FIM DE CURSO NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A análise da dimensão relativa ao Trabalho de Fim de Curso como recurso para obtenção de grau de licenciatura no currículo de formação inicial de professores permitiu identificar três categorias de opiniões: relevância do Trabalho de Fim de Curso no currículo de formação de professores do ensino geral e secundário; competências para o exercício da docência que o Trabalho de Fim de Curso proporciona aos professores formados para o ensino geral e secundário e aos assistentes estagiários; e os aspectos a serem melhorados na organização e desenvolvimento do Trabalho de Fim de Curso.

No que se refere ao TFC, temos presente o entendimento de que

é um documento que comprova o grau de assimilação pelo graduando de conteúdos curriculares. De carácter e dimensão bibliográfica, descritiva, simples, menos rico teoricamente quando é profissional e mais reflexivo quando situado numa óptica de carreira docente e de investigar. (TAMO, 2012, p. 63).

Refletindo sobre o objetivo que está na base da realização de um TFC no currículo de formação e para produção de conhecimentos dos estudantes, futuros professores e investigadores, o mesmo autor afirma:

Na Universidade angolana pública, ainda não se faz a diferença entre monografia de finalidade profissional, com obrigação de um estágio como via para uma inserção profissional e monografia de finalidade para o ensino e a investigação. Com a tendência de descrever ou analisar a experiência vivida ou vivenciada nas organizações de onde buscam os dados empíricos, a monografia é de natureza híbrida, exceptuando o caso dos finalistas dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) pode constituir uma excepção com as práticas pedagógicas preconizadas nos anos terminais da formação. (TAMO, 2012, p. 60).

A leitura desse autor sobre o processo de investigação nos ISCEDs de Angola, a par do “olhar” dos entrevistados (CH-D-PS, V-D e CH-D-L), permitiu melhor compreender a realidade do ISCED de Cabinda no que se refere ao TFC no currículo de formação de professores. Referem os entrevistados o seguinte:

Esses trabalhos em princípio têm dado respostas a questões relevantes do ensino em geral. Infelizmente, os seus resultados não são aproveitados pela sociedade. Ficam apenas como modo de cumprir um dos requisitos para a conclusão do curso de licenciatura e obter diploma. (CH-D-PS).

Noto uma certa importância desses trabalhos de fim de curso aqui no ISCED-Cabinda, independentemente de a sociedade não aproveitar de forma direta esses trabalhos. Mas, indiretamente a sociedade se beneficia desses trabalhos: nós conseguimos, através dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes, perceber os reais problemas educativos com que passam os estudantes no subsistema do ensino geral. (V-D).

Os trabalhos de fim do curso são uma modalidade defendida institucionalmente para que o formando do ISCED seja considerado licenciado. No ISCED de Cabinda temos essa prática que eu considero válida. [...] Eu não sou contra o trabalho de fim do curso, mas, agora, é necessário que ele seja mesmo levado a sério. Porque pode ajudar a evidenciar o tipo de formação que nós damos aos estudantes, principalmente no domínio científico. Pela experiência [...], os nossos estudantes chegam até

o final dos cursos, evidenciando, em muitos casos, dificuldades básicas do ponto de vista da investigação [...] (CH-D-LP) (informações verbais).

A análise desses excertos discursivos permite inferir a existência de um posicionamento convergente entre os entrevistados no que se refere à importância que atribuem ao TFC e aos benefícios que dele podem advir para os estudantes, nomeadamente servirem de ponta de lança para desvendarem os diversos problemas e questões relevantes de ensino e aprendizagem e da educação em Angola. Realça-se, no entanto, o fato de os entrevistados chamarem a atenção para que os TFCs sejam elaborados com o máximo rigor científico e para a importância de ser realizado um estágio pedagógico como primeiro recurso inerente à formação, o que proporcionaria uma dualidade formativa. Para que isso aconteça, e referindo-nos à orientação do TFC, é preciso valorizar o papel do orientador, devendo este assumir a tarefa com responsabilidade. Como referem Schnetzler e Oliveira (2010, p. 89): “O papel do orientador é inicialmente o de auxiliar em um processo de desconstrução de certezas e apoiar a construção de um TFC por exemplo, na busca duma nova construção do saber.”

Finalmente, não se descartou a necessidade de se compreender as condições oferecidas para a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências que o TFC proporciona ao nível profissional. A esse propósito, os entrevistados referiram:

O trabalho de fim do curso leva o estudante e o professor a desenvolver competências investigativas nos domínios em que o estudo é direccionado. (CH-D-PS).

O TFC habilita o aluno a ter um desempenho melhor em todas as outras disciplinas em termos de investigação dos conteúdos curriculares que lhes são ministrados [...] Vai potenciar-lhe saber como estruturar um trabalho que este ou aquele professor exigir na sua disciplina [...] (V-D).

Os professores que asseguram o ensino nas classes de base ou mesmo a nível do ensino secundário, ao irem ao ISCED, [...] têm possibilidade de aprender a investigar, [...] ao investigarem vão encontrar conteúdos acabando por estar mais preparados para ir superando determinadas fraquezas que os próprios alunos possam apresentar. (CH-D-LP) (informações verbais).

Em síntese, o TFC é visto pelos responsáveis da Decania e dos Departamentos de Ensino e Investigação de cursos do ISCED de Cabinda como um dispositivo que habilita para a conclusão da licenciatura. Reconhecem que por meio da realização do TFC os estudantes desenvolvem competências de investigação, ao mesmo tempo que ele os habilita para um melhor desempenho nas disciplinas res-

tantes, nomeadamente em nível da organização de trabalhos e do aprofundamento de conteúdos. Essa leitura tão positiva sobre o TFC pode ser justificada pelos lugares que esses responsáveis ocupam e pelos papéis que desempenham no ISCED de Cabinda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi enunciado no referencial teórico convocado para apoiar a análise da Formação Inicial de Professores no ISCED de Cabinda, esta necessita se alicerçar em fundamentos consentâneos com os quatro pilares da educação para o século XXI, que possam alavancar a educação e o desenvolvimento de Angola. Nesse desafio, é imperiosa uma formação de qualidade aos níveis do ensino básico, médio e superior, que habilitem quer para o exercício da função docente, quer para a formação de quadros qualificados e competentes e de especialistas de educação que promovam a investigação científica e a ação técnica e administrativa.

Sustentamos uma concepção de formação desenvolvida em estreita articulação com os cotidianos profissionais de professores, que potencialize os processos de auto e heterorreflexão sobre suas práticas. Os resultados apresentados em relação ao estudo realizado permitiram compreender que a formação realizada no ISCED de Cabinda ainda está longe desse modelo de formação. De modo mais concreto, o estudo permitiu esclarecer sobre o lugar que ocupa a investigação na formação inicial desenvolvida no Instituto.

No que diz respeito à opção de o curso de formação de professores ser concluído por meio de um TFC e não por meio de um estágio com o respectivo relatório, os responsáveis pela estrutura curricular no ISCED de Cabinda reconhecem que não é essa a opção ideal para uma formação dos futuros professores, mas que ela pode contribuir para desenvolver a investigação e as competências consideradas importantes para o exercício profissional docente, tanto para os professores que os orientam quanto para os estudantes. Há a percepção de que o TFC contribui para que os estudantes tenham um desempenho melhor em todas as disciplinas, em termos de investigação dos conteúdos curriculares. Apesar dessas percepções, e reconhecendo a importância que tem o tempo de socialização com a profissão e a reflexão sobre o exercício da docência na formação inicial de professores, questionamo-nos se o TFC é a opção curricular mais adequada a uma formação inicial de professores e que oferece condições de vivência com a profissão.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas**. Porto: Edições ASA, 2003.
- CARDOSO, E. M.; FLORES, M. A. A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.
- DELORS, J. et al. **A educação: um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996.
- ESTRELA, M. T.; FREIRE, I. Formação de professores. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 3-5, 2009.
- ESTRELA, M. T. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Porto: Porto Editora, 2002.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOSEFA, J. N. **Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola**. 2014. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha: contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 7, p. 10-18, 2012.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.
- LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 371-389, 2005.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 67-81, 2006.

LEITE, C. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise focada no exercício da profissão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 8-29, 2014.

LEITE, C. Ser professor nos dias de hoje... formar professores num mundo em mudança. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 251-264, 2009.

LLAMAS, G. **Formación del profesorado**: necesidades y demandas. Barcelona: Editorial Praxis, 1999.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

LUSSINGA, A.; LEITE, C. A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e Geografia do Isced do Huambo. **Lúmen**, v. 24, n. 1, p. 11-31, 2015.

NGULUVE, A. K. **Política educacional Angolana (1976-2005)**: organização, desenvolvimento e perspectivas. 2006. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Oeiras, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 18 maio 2017.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Portugal: Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

NZAU, D. K.; COSTA, J. B. Formação continuada de professores de física, em Angola, com base num modelo didático para o campo conceptual de força. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 3, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v34n3/a14v34n3.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

QUITEMBO, A. D. **A formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola**: um estudo sobre o seu desenvolvimento. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto-lei n. 90, de 15 de dezembro de 2009. Estabelece as normas gerais e reguladoras do Sistema de Ensino Superior – Revoga os Decretos-lei ns. 35/01, de 08 de junho e 65/04 de 22 de outubro e demais legislação que contrarie o disposto no presente decreto. **Diário da República**, Luanda, 15 dez. 2009.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei n. 17, de 07 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e de Ensino – Revoga a Lei n. 13/01, de 31 de dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei. **Diário da República**, Angola, 07 out. 2016.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Plano nacional de formação de quadros (PNFQ) 2013-2020**. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República, 2012.

SANTOS, M. **Cultura, educação e ensino em Angola**. Braga, 1998.

SCHNETZLER, R. P.; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, M. J.; BAPTISTA, C. S. **Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha**. 5. ed. Lisboa: Lidel, 2011.

TAMO, K. **Metodologia de investigação em ciências sociais: como elaborar um trabalho de fim de curso**. 1. ed. Luanda: Capatê, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rê Editor, 2000.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Recebido em: 14 de julho de 2017
Aceito em: 13 de setembro de 2017

Endereço para correspondência: Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal;
up201501884@fpce.up.pt

